

Ensino de Português como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Húngaro

João Morais Couto da Silva

**Relatório de Estágio em Português como Língua
Segunda ou Estrangeira**

Janeiro, 2018

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda ou Estrangeira realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Martinho.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à professora Mónika Varga, que me deu uma ajuda indispensável tanto profissional como pessoalmente em Budapeste, e esteve sempre disponível para qualquer pergunta e para dar os seus conselhos e orientações.

Quero também agradecer a todos os alunos da turma de Português finalistas da escola Károlyi Mihályi por me terem acolhido tão bem e por terem ajudado sempre que possível para que este estágio fosse um sucesso. Foi um prazer conhecê-los e ensiná-los e agradeço a todos os 24.

Em seguida, agradeço aos professores Ana Maria Martinho, Rákóczi István e João Miguel Henriques por me terem ajudado na procura do estágio e na sua realização, e pela sua disponibilidade e proximidade.

Por fim, agradeço do fundo do coração à minha mãe pela sua coragem e espírito de sacrifício e por colocar sempre os meus interesses à frente dos seus, mesmo quando as saudades apertam, e à minha avó Maria José, por ser a pessoa que mais gosta de me ver sorrir, de todas as que já conheci.

Ensino de Português como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Húngaro

Teaching Portuguese as a Foreign Language in Hungarian Secondary Schools

Resumo

O trabalho aqui apresentado tem como objectivo relatar, analisar e reflectir criticamente sobre a experiência de estágio pedagógico realizada na área do Português como Língua Estrangeira, numa escola secundária da Hungria, no ano lectivo 2017/2018 e que teve a duração de cerca de 4 meses. Para completar este relatório, será também apresentada uma reflexão teórica relacionada com o contexto do estagiário nesta escola bilingue Húngaro/Espanhol.

Palavras-chave: Hungria, Português Língua Estrangeira, Ensino Secundário, Prática Pedagógica

Abstract

This dissertation has the objective of reporting, analyzing and drawing critical comments on the experience of a teaching internship in the field of Teaching Portuguese as a Foreign Language. It took place in a secondary school in Hungary, during the school year of 2017/2018, and had the duration of 4 months. We also review some theoretical topics related to the context of the internship in this Hungarian/Spanish bilingual secondary school.

Keywords: Hungary, Portuguese as a Foreign Language, Secondary Education, Pedagogical Practice

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento e contextualização	3
1.1. A instituição – Caracterização da Escola Secundária Károlyi Mihály	3
1.2. O Português como Língua Estrangeira na escola Károlyi Mihály	3
1.3. A turma – Caracterização da turma envolvida no estágio	4
1.4. O projecto e as metas educativas para o Português Língua Estrangeira	4
1.5. Manuais Adoptados e materiais complementares	5
1.6. Intercâmbios promovidos pela escola.....	6
II. Fundamentação Teórica	8
2.1. Língua e Cultura	8
2.2. Competências do professor no ensino de PLE	9
3.3. Escolha e produção de materiais didáticos	11
3.4. Bilinguismo e Educação Bilingue	12
2.4. O caso do EPLE para falantes de Espanhol	13
2.5. A interlíngua – O caso do <i>Portunhol</i>	15
2.6. Considerações finais sobre a fundamentação teórica	17
III. Prática pedagógica.....	18
3.1. As tarefas do professor estagiário.....	18
3.2. Os professores cooperantes	19
3.3. Os recursos da escola e da sala de aula	20
3.4. Os hábitos, as expectativas e o potencial dos alunos	21
3.5. Planificação.....	23
3.6. Metodologia	26

3.7. Prática lectiva	28
3.8. Avaliação.....	31
IV. Evolução do Processo de Formação.....	32
4.1. As Expectativas	32
4.2. A importância do <i>Feedback</i>	32
4.3. Reflexão crítica sobre a experiência de ensinar	33
4.4. Considerações finais	35
Conclusão.....	36
Referências Bibliográficas.....	37
Anexos	39

Lista de Abreviaturas

ELE	Ensino de Língua Estrangeira
ELTE	Eötvös Loránd Tudományegyetem (Universidade Eötvös Loránd)
EPLE	Ensino de Português como Língua Estrangeira
L1	Língua 1
L2	Língua 2
LE	Língua Estrangeira
PLE	Português como Língua Estrangeira

Introdução

Este relatório¹ pretende expor, explorar e olhar de forma crítica e retrospectiva, uma experiência de estágio curricular realizada como parte do segundo ano (Componente Não Lectiva) do curso de Português como Segunda e Estrangeira da Universidade Nova de Lisboa.

O estágio foi realizado no ano lectivo 2017/2018 e a sua parte lectiva teve a duração de aproximadamente 4 meses (de Setembro a Dezembro). As tarefas desempenhadas foram, principalmente, o ensino de Português como Língua Estrangeira a uma turma de alunos de uma escola secundária húngara, e também todas as tarefas complementares como o planeamento de aulas, a correcção de testes e trabalhos realizados pelos alunos e todas as outras tarefas administrativas, de pesquisa e investigação inerentes a esta função.

No primeiro capítulo vai ser contextualizado o ensino de Português na escola que recebeu este estágio, a escola secundária bilingue Húngaro/Espanhol Kálolyi Mihály. Vai ser também caracterizada a escola e a turma que colaborou neste estágio, os materiais usados e os livros adoptados, bem como os recursos disponíveis para professores e alunos.

Em seguida, para completar esta experiência e dar fundamentação teórica a este trabalho, vai ser também apresentada uma revisão bibliográfica que terá como objectivo complementar, recorrendo a livros, artigos científicos e outro tipo de fontes, o relato e a reflexão acerca deste trabalho de cariz mais prático. Os temas discutidos vão estar relacionados com o bilinguismo, a principal orientação da escola, já há décadas, e com o ensino de Língua Portuguesa, tanto em geral, como especificamente para hispanofalantes.

¹ Neste documento vai usar-se a norma do antigo Acordo Ortográfico.

De seguida será descrita a prática pedagógica em si, serão apresentados aspectos relacionados com a maneira como eu leccionava as aulas, como por exemplo a realização de planificações, o papel da professora Mónica Varga, a professora orientadora, as razões por detrás das decisões tomadas e da escolha das estratégias e metodologias de ensino.

Por fim, reflectir-se-á sobre as expectativas e os resultados do estágio, a importância e impacto do feedback da professora orientadora nesta experiência de estágio, a evolução do processo de formação do estagiário e de certos aspectos relacionados, mas um pouco mais afastados do aspecto formal da tarefa de leccionar, como o relacionamento fora de aulas com os alunos e professores.

I. Enquadramento e contextualização

1.1. A instituição – Caracterização da Escola Secundária Károlyi Mihály

A escola secundária bilingue Húngaro-Espanhol Károlyi Mihály, que recebe o seu nome do primeiro ministro e posteriormente presidente da República Democrática da Hungria Mihály Károlyi, foi fundada em 1987; havia então setenta e dois alunos. Começou a sua tradição bilingue um ano depois e, desde 1999, todos os cursos são bilingues. Hoje há três turmas por cada curso, o que perfaz cerca de 200 alunos distribuídos por 5 cursos.

Situa-se em Kispest, o Distrito XIX de Budapeste, que começou por ser uma aldeia rural fora dos limites da capital, daí o nome (Pequena Pest), mas que cresceu e se tornou, a partir de 1950, parte da Grande Budapeste.

Esta escola conta com 6 professores nativos de Espanhol, organiza intercâmbios através de programas Erasmus com outros estudantes estrangeiros, promove actividades culturais e já serve de referência para outras escolas de importantes cidades Húngaras como Debrecen, Pécs e Szeged, que também dão os primeiros passos no ensino bilingue, bem como no ensino do Português.

1.2. O Português como Língua Estrangeira na escola Károlyi Mihály

O Português como Língua Estrangeira na escola Károlyi Mihály é uma opção curricular escolhida no 11º ano. No ensino secundário Húngaro, os alunos escolhem disciplinas sobre as quais querem ser sujeitos a exames de maturidade ou exames finais no 11º ano, e realizam os exames no final do 12º. Nos casos em que fazem parte do currículo comum, têm mais 1 hora e meia de aula por semana; no caso do Português, como é uma disciplina facultativa, têm 3 horas, uma vez que não faz parte desse conjunto. As disciplinas vão da Matemática à Química, passando pelas línguas, entre elas

o Inglês e o Português. Para os alunos, a Língua Portuguesa é a sua terceira língua estrangeira, a seguir ao Inglês e ao Espanhol. Em alguns casos, chega a ser a quarta língua estrangeira.

1.3. A turma – Caracterização da turma envolvida no estágio

A turma envolvida no estágio é constituída por 24 alunos, 23 dos quais raparigas, provenientes das 3 turmas do 12º ano (finalistas) e com idades entre os 17 e os 19 anos. São alunos muito experientes na aprendizagem de línguas e motivados, uma vez que foi por sua iniciativa que decidiram fazer o seu ensino secundário numa escola bilingue. Como referido acima, são alunos que já iniciaram a aprendizagem de 3 línguas estrangeiras, sendo o espanhol, de maneira geral, a que dominam melhor, seguida do inglês e, por fim, o Português, a língua que estudaram por menos tempo. O nível médio da turma ronda o B1², apesar de haver variações devido a vários factores como a disponibilidade dos alunos para as aulas de Português no ano anterior (sobreposições, sobrecarga horária), que influenciam o nível negativamente ou a participação em intercâmbios, que influenciam o nível positivamente.

1.4. O projecto e as metas educativas para o Português Língua Estrangeira

O ensino de Português, apesar de não ser o foco desta escola, tem metas bem definidas. É esperado que os alunos atinjam o nível B1/B2 em apenas 2 anos, e que realizem o exame de maturidade de Português como Língua Estrangeira, equivalente a um exame de língua estrangeira para um estudante português que escolha uma língua no 11º ano como opção, no sistema Português. Há duas aulas de 90 minutos por semana, ou “óra”, em Húngaro (1 “óra” = 90 minutos). Estas aulas fazem parte do tempo

² De acordo com o QECR, 2001

curricular dos alunos e são marcadas consoante a disponibilidade destes, uma vez que têm de se coordenar 3 horários diferentes das respectivas 3 turmas. Por vezes o resultado não é óptimo, uma vez que pode acontecer haver alunos com aulas sobrepostas, o que prejudicará a sua aprendizagem e sobrecarregará o seu tempo fora das aulas com mais trabalhos de casa.

Para a turma que participou neste estágio, o horário não foi o ideal. Tinham uma aula de 45 minutos à segunda-feira às 8 horas da manhã, antes do horário normal do funcionamento das aulas (das 9:00 às 17:00) e, à terça-feira, 90 minutos, intervalo de 15 minutos e depois mais 45 minutos de aula (das 13:00 às 15:30). Muitas vezes acontecia que os alunos, nos últimos 45 minutos, apesar do seu esforço em cumprir as tarefas propostas pela professora, estavam já demasiado cansados e saturados pelo facto de terem tido uma aula tão extensa após uma manhã de outras aulas, o que é compreensível. Este factor, contudo, prejudicava a sua aprendizagem e o aproveitamento do tempo de aula.

1.5. Manuais Adoptados e materiais complementares

O manual adoptado é o *Português XXI* – Ana Tavares, editora Lidel, nomeadamente o 1º volume (nível A1) e o 3º (nível B1). São também usados, como material complementar:

- O 2º volume do *Português XXI* (nível A2) – Ana Tavares, editora Lidel
- *Vamos lá começar* (nível A1 e A2) – Leonel Melo Rosa, editora Lidel
- *Vamos lá continuar* (nível A2 e B1) – Leonel Melo Rosa, editora Lidel
- *Avançar em Português* (nível B2) – Ana Tavares, Marina Tavares, editora Lidel
- *Português? Sim, obrigado* – Editora Replicação
- *Português em Directo* (nível B1 e B2) – Helena Lemos, editora Lidel
- *Português atual* (nível B1 e B2) – Helena Malcata, editora Lidel
- *Gramática ativa* (nível A1, A2 e B1) – Isabel Coimbra, Olga Mata Coimbra, editora Lidel

- *Comunicar em Português* – editora Lidel

Constam igualmente dos materiais complementares alguns livros de Português como Língua Estrangeira (PLE) desenvolvidos pelo departamento de Estudos Portugueses da Universidade Eötvös Loránd de Budapeste (ELTE). Estes materiais são úteis sobretudo nos níveis iniciais, uma vez que têm por base explicações gramaticais em Húngaro e em Húngaro e Português, bem como glossários Húngaro-Português.

O manual principal centra-se em explorar textos escritos e na oralidade, colocando o foco no desenvolvimento das capacidades comunicativas em detrimento de explicações e exercícios gramaticais, e divide-se em temas ou unidades. Inclui também a prática da fonética. Sendo assim, é necessário recorrer aos materiais complementares onde a gramática e os exercícios de repetição são chave. Deste modo, reúnem-se materiais diversos e versáteis, adaptáveis a cada aula.

1.6. Intercâmbios promovidos pela escola

Na escola Karólyi Mihály as línguas estrangeiras são muito valorizadas. Assim, todos os anos se realizam intercâmbios com alunos estrangeiros de Espanhol, principalmente, mas também de Português. No ano lectivo 2017-2018, realiza-se um programa Erasmus entre a Hungria, a Espanha e Portugal. Em Abril de 2018 os alunos húngaros finalistas da turma de Português deslocar-se-ão à Covilhã, onde ficarão alojados em casa de alunos Portugueses que estudam espanhol na escola Quinta das Palmeiras. Durante o estágio sobre o qual se produz este relatório, aconteceu o inverso: os alunos da Covilhã viajaram até à Hungria, onde ficaram nas casas dos alunos Húngaros por 5 dias. As línguas de comunicação são o Inglês, o Espanhol e o Português, durante estes dias. Para além da experiência de serem acolhidos por uma família estrangeira, os alunos participam em jogos de “ice-breaking”, entre outros, e em actividades que potenciam a comunicação em língua estrangeira como apresentações acerca de

particularidades interessantes dos seus países e cidades, visitas à cidade, à escola, desenvolvem projectos, etc. Estas actividades são facultativas mas todos os alunos são fortemente encorajados a participar.

Este intercâmbio estende-se também aos professores. Deste modo, tal como os alunos, os professores de línguas estrangeiras podem trocar experiências, conviver, estabelecer contactos para futuros projectos, etc.

II. Fundamentação Teórica

2.1. Língua e Cultura

O significado da palavra “cultura” é, decerto, abrangente e não consensual. É com alguma certeza que se pode afirmar que a cultura portuguesa é diferente da cultura húngara, mesmo sem recorrer a uma definição detalhada. Quando se pensa na cultura de um país, vêm à mente os usos e costumes e a língua, quase imediatamente. O mais difícil é delimitar, se é que isso se pode fazer, onde uma ou outra começa e acaba.

Isabel Iglesias Casal define cultura como:

“(...) uma série de hábitos distribuídos pelos membros de um grupo que vive num espaço geográfico, aprendidos, mas condicionados biologicamente, tais como os meios de comunicação (dos quais a língua é a base), as relações sociais a vários níveis, as diferentes actividades quotidianas, os produtos desse grupo e como são utilizados, as manifestações típicas das personalidades, tanto nacionais como individuais, e as suas ideias acerca da sua própria existência e da dos outros membros (Iglesias Casal, 2003).

Circunscrevendo a cultura a esta definição, já é possível traçar várias diferenças, sendo uma das mais óbvias a língua, um dos meios de comunicação. Com efeito, não só a língua é uma parte da cultura, como também o veículo que permite a culturas diferentes comunicar, construindo uma espécie de ponte.

Para além da comunicação e da interacção, ou seja, da representação da cultura e da sua transmissão, a língua tem o poder de criar, preservar, ou até destruir cultura: “A língua não se usa apenas para fornecer informação nova e relevante, ou para modificar as crenças do outro; em múltiplas ocasiões, o que se tenta é criar, manter, reforçar ou destruir relações sociais” (Vidal, 1993).

Daqui retira-se que a língua é o principal veículo de preservação ou destruição dentro de uma cultura, e, no caso da interacção entre duas culturas distintas, é o meio pelo qual se partilha informação. Quando se ensina uma língua estrangeira, ensina-se também a cultura a ela subjacente, quer de maneira directa quer indirecta. Isto significa

que os dois conceitos, em contexto de aula, são quase indissociáveis, uma vez que, mais do que a língua de comunicação de um país e, no caso da língua portuguesa, muito mais que um país, partilham-se todos os aspectos que essa língua veicula.

Agora a pergunta que se coloca é como se deve ensinar cultura numa aula de língua: promovendo a troca entre a cultura dos aprendentes e aquela onde a L2 se insere, criando assim um ambiente de troca e de interculturalidade, ou de uma maneira hermética, onde apenas se transmite informação, unidireccionalmente?

Habermas (1987) defende que o estudo de uma língua serve para conhecer os Outros, mas também para a construção de uma identidade cultural plural, própria de cada um. Para atingir este objectivo, é necessária uma troca entre a L1 e a L2. É necessário haver diálogo, troca, partilha, reflexão, discussão, e a aula de língua é o palco em que toda esta actividade pode acontecer. Com o professor no papel de mediador, é possível potenciar esta desconstrução da identidade cultural individual, enquanto uma identidade cultural múltipla (plural) se forma, cimentando assim o conhecimento da língua nas bases da cultura.

2.2. Competências do professor no ensino de PLE

As competências de um professor de PLE, ou de LE no geral, são subjectivas e características de cada indivíduo.

“[As competências do docente de PLE] dependem de diversos fatores para existirem, são influenciadas pelo meio em que se desenvolvem, pela história de vida do docente, pela estrutura oferecida pela instituição em que este atua; enfim são muitos os aspectos responsáveis pela construção dessas competências. (Consolo, 2003)

Apesar de haver alguns aspectos que não se podem controlar, como a história de vida do docente, há outros que melhoram a qualidade das suas competências, ou seja, potenciam as suas competências, como é o caso dos equipamentos disponíveis no local onde o professor actua. Posto isto, sabe-se que boas condições e adequados materiais de trabalho melhoram as competências base de um docente de LE.

Outra faceta muito importante de um docente de LE é a capacidade de encarar as falhas, imperfeições e lacunas nas suas competências, de forma crítica, reflectindo e ambicionando melhorá-las em todas as vertentes.

“Aquele professor que busca refletir sobre suas próprias competências, procurando equilibrá-las de modo que desenvolva todas razoavelmente, terá uma projeção profissional melhor do que aqueles que não se importam em sanar suas dificuldades.”
(Consolo, 2003)

O professor que utiliza os seus erros e lacunas para evoluir e alcançar novas competências, ou desenvolver as suas já existentes, vai ter uma maior projecção profissional. Em geral, vai ser um melhor docente de língua estrangeira.

Segundo Concário, as competências de um professor de LE estão divididas em várias categorias. São elas:

Competência lingüístico-comunicativa – Conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades no uso da linguagem. Competência implícita – Conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explicitável (intuições, impressões).

Competência teórica – Conhecimento acadêmico/teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como proveniente de outras pessoas.

Competência aplicada – Conhecimento de prática: aplicações pelo professor daquilo que ele conhece da teoria dos outros, e de suas crenças e intuições implícitas.

Competência profissional – Habilidade para cumprir as atividades esperadas de um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos. (Concário, 2007)

Destas categorias, note-se que nem todas se podem adquirir em contexto académico. A competência lingüístico-comunicativa e a teórica sim, dependem apenas do conhecimento adquirido de cada um, e são desenvolvidas pelo estudo, havendo uma

relação linear entre o tempo despendido pelo docente na procura e integração desse conhecimento e o aumento da sua competência nestes dois âmbitos.

Contudo, nas restantes competências (implícita, aplicada e profissional) tal nem sempre acontece. Nestas competências as características pessoais, inerentes a cada um, têm um papel mais importante, e vão para além da sala de aula. Cobrem a relação com os colegas de trabalho, a intuição e a aplicação da teoria. Assim, pode salientar-se a importância da formação prática em conjunto com a formação teórica de um docente. É claro que o conhecimento teórico é muito importante, mas é de igual importância saber articulá-lo de modo a tirar partido dele. Esta competência é adquirida através da prática, como no caso do estágio relatado neste trabalho.

3.3. Escolha e produção de materiais didáticos

Antes de passar a este tópico, é importante definir o que é, de facto, um material didático. Salas (2004) começa por defini-lo como “(...) qualquer coisa usada por professores ou aprendentes de modo a facilitar a aprendizagem de uma língua.” Dá o exemplo de vídeos, dicionários e gramáticas, entre outros. Em relação à produção de materiais, menciona também a definição de Tomlinson (1998): “(...) tudo o que é feito por escritores, professores ou aprendentes para fornecer fontes de *input* linguístico e para explorar essas fontes de modo a aumentar a probabilidade de aquisição”. A isto Salas acrescenta que a esta produção de materiais também se juntam exercícios e jogos como interpretação de papéis, leituras e discussões em grupo.

Outro aspecto a salientar é que a produção de um material é contínua, e não termina na aula em que é aplicado. Deve ser melhorado e complementado consoante a resposta dos alunos (Jolly, 1998) e também recorrendo ao *feedback*, bem como à experiência adquirida pelos colegas de trabalho, os outros docentes (Salas, 2004). Deste modo, após integrar um material em aula, é necessário refletir sobre o efeito que teve: se os alunos gostaram, se foi útil, se potenciou a sua aprendizagem e fazer alterações consoante seja pertinente, de modo a que, da próxima vez que o material for utilizado, o resultado seja ainda melhor.

No caso da escolha de um material para utilizar em sala de aula, há que distinguir, acima de tudo, dois tipos: os materiais autênticos e os não-autênticos.

Carvalho (1993) define material autêntico como “todo aquele material que não foi adaptado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas”. Por contraste, pode-se inferir que o material não-autêntico seja o material que cumpre a condição contrária, aquele que é criado para ser ministrado a alunos de língua estrangeira. Embora vários autores explorem *nuances* entre estas duas classificações, ou seja, classificações intermédias entre a autenticidade e a não-autenticidade, utilizar-se-ão apenas as definições opostas, por questões de simplificação. Quando comparados, e reflectindo sobre os laços entre a língua e a cultura, podem definir-se contextos e propósitos diferentes para o seu emprego em contexto pedagógico.

Retomando as páginas anteriores, pode-se traçar uma relação entre cultura e material didático autêntico. É possível assumir que, uma vez que um determinado material foi criado sem ter o contexto pedagógico em mente, vai retratar aspectos da cultura sem utilizar nenhum “filtro”, ou seja, de forma mais genuína. Este facto pode ser uma mais valia quando se pretende realizar uma actividade em que a cultura a que a língua estrangeira a ser leccionada corresponde é o foco. Por exemplo, se se pretender dar a conhecer as aldeias do xisto portuguesas, é lógico que se recorra a materiais (sejam eles jornais, vídeos, canções) autênticos, e depois sim, que se adaptem ao contexto da aula e aos aspectos do tema que se pretendem abordar. Se o que se pretende é ensinar um conteúdo gramatical, aí já é pertinente utilizar materiais, por exemplo, artigos de jornal, adaptados ou criados com o propósito de serem usados em aula (não-autênticos), em que o conteúdo a ser leccionado é colocado em destaque, mesmo que de uma forma pouco normal para um falante nativo da língua.

3.4. Bilinguismo e Educação Bilingue

Como referido no capítulo anterior, uma das características mais importantes da turma que participou neste estágio é o facto de ser bilingue. Ao frequentar uma escola bilingue Húngaro-Espanhol, os alunos atingem, no seu ano de finalistas, um nível

elevado nesta língua. Neste subcapítulo vão ser investigadas as questões do bilinguismo e da educação bilingue, tendo como referência o exemplo da escola Károlyi Mihály.

Segundo Hamers (2000), entende-se por bilinguismo a capacidade ou competência de usar duas línguas com um mínimo de proficiência. Contudo, este autor subdivide o conceito de bilinguismo em várias categorias tendo em conta a proficiência, o contexto social e cultural da utilização das línguas, etc. Usando o exemplo da escola Károlyi Mihály, um aluno bilingue está mais afastado do contexto social e cultural da língua, uma vez que não a utiliza, de maneira geral, fora da escola, ou seja, o Húngaro é a língua de comunicação e interacção social com a família e os amigos e no dia-a-dia, enquanto o Espanhol é apenas usado num contexto mais técnico, nas aulas de matemática, história e restantes disciplinas administradas em regime bilingue. Em suma, o bilinguismo é então um fenómeno multidimensional (Hamers, 2000).

Já o termo “ensino bilingue”, segundo Rocha (2005), surge pelo ensino de uma língua estrangeira na escola. O autor refere que as línguas escolhidas são as “principais” do mundo e dá o exemplo do Inglês, Espanhol, Francês e Alemão.

Por sua vez, Arnau (2003) exclui da definição de “ensino bilingue” as situações em que a L2 se ensina como uma disciplina separada das outras, e não como língua de trabalho num leque alargado de disciplinas. Deste modo, os alunos mantêm o uso da sua língua materna e aprofundam e praticam a sua L2 através de um processo natural, não forçado, em que aprendem as restantes matérias do seu currículo não apenas, mas também, na língua estrangeira, como acontece na escola Károlyi Mihály, em que todas as disciplinas do currículo são leccionadas em Húngaro (a língua materna) e Espanhol.

2.4. O caso do EPLE para falantes de Espanhol

“85% do vocabulário em Português tem cognatos no Espanhol.” (Almeida Filho, 2001)

Esta citação é uma ótima forma de começar este subcapítulo. Contudo, é importante definir de forma clara a informação que ela transmite.

Um cognato (importante não confundir com o conceito de palavra semelhante em duas línguas), é uma palavra que tem a mesma raiz etimológica que outra, e que tem grafia semelhante, por causa do radical que partilha. Por exemplo, a palavra *mergulho* tem, entre outros, os cognatos *imersão*, *mergulhador* e *submergir*.

Ao afirmar que 85% do vocabulário em Português tem cognatos no Espanhol, está a dizer-se que 85% dos vocábulos em Português partilham a mesma raiz etimológica com pelo menos um vocábulo da língua espanhola. Este é um factor que influencia tanto os alunos Portugueses do ensino regular a estudar Espanhol, uma vez que supõem que terão mais facilidade em fazê-lo, o que se traduzirá em menos frustração e melhores notas, como os alunos nativos de Espanhol ou com bons conhecimentos desta língua, como é o caso dos alunos húngaros de língua portuguesa da escola Károlyi Mihály.

É verdade que a proximidade entre as duas línguas pode trazer muitas facilidades, especialmente no início da aprendizagem. Os aprendentes não sentem de maneira tão forte a barreira linguística que existe quando, por exemplo, um nativo de Português começa a aprender Húngaro, uma LE que tem uma origem quase completamente diferente das línguas neolatinas, e com a qual o Português não partilha léxico. No caso dos alunos Portugueses, a reacção esperada é que se sintam motivados, uma vez que, sem esforço, vão compreender o significado de muito do vocabulário automaticamente, por comparação com o Português.

No entanto, léxico semelhante nem sempre se traduz em facilidades para os aprendentes. Há, em primeira análise, os falsos amigos, que Vita (2005) define como sendo termos ou estruturas semelhantes graficamente em duas línguas distintas, mas com significados diferentes. Também a questão da fonética é um tema que necessita de muito trabalho, uma vez que a transferência directa é impossível. Mergulhando um pouco mais fundo, existe também a prosódia, a acentuação fonética, e outros pormenores importantes, comuns em qualquer contexto de aprendizagem de língua estrangeira. É de notar também que estas dificuldades se manifestam, principalmente,

nos níveis após o A2³, tendo menos importância quando não é exigido aos aprendentes um nível mais elevado em termos de correção semântica e fonética.

2.5. A interlíngua – O caso do Portunhol

Como já foi referido, as línguas portuguesa e espanhola são tipologicamente próximas. Daqui advêm vantagens, mas também desvantagens, nomeadamente nos níveis intermédio e avançado.

"Se por um lado essa semelhança facilita o entendimento do português logo aos primeiros contatos, por outro impede, na maioria das vezes, que o falante de espanhol se comunique sem as constantes interferências da sua língua nativa." (Santos, 1999)

Um dos maiores problemas que os alunos enfrentam quando aprendem uma língua próxima a uma outra que já conhecem é a dificuldade em separar as duas. A tentação de adaptar estruturas e vocabulário já conhecidos e de integrá-los na nova língua torna-se um mau vício, e cria uma situação a que os autores chamam de interlíngua que, no caso do Português e do Espanhol, é apelidada de *Portunhol*.

O conceito de interlíngua tem-se desenvolvido e clarificado. Almeida Filho (2004) define-o como:

"(...) um fenómeno natural do processo de aprendizagem de uma nova língua (...). Trata-se de uma língua em construção com sistema orgânico próprio influenciada pela L1 mais fortemente no início (...) e vocacionado para prosseguir rumo a algum padrão associado (...) à língua-alvo (seja esse padrão a norma nativa, quase-nativa ou alguma norma não-nativa projetada)."

Está bem claro que a L1 tem influência na maneira como se adquire a L2, e no caso das línguas tipologicamente próximas, pode até causar a transposição de padrões e estruturas que não fazem parte da L2. No caso de nenhuma das línguas próximas ser a língua materna, a situação torna-se ainda mais complexa, uma vez que, muitas das

³ De acordo com o QECR, 2001

vezes, os aprendentes apresentam lacunas em ambos os sistemas linguísticos, o que pode resultar em transposições que, já no seu sistema original, não eram perfeitas.

No caso concreto do Português e do Espanhol, o que acontece é que o aprendente tem um início de aprendizagem muito forte. Porém, rapidamente estagna. “O desempenho do aprendente na língua-alvo (...), embora de forte progresso no início, tende a estacionar logo numa interlíngua baixa característica, o portunhol.” (Almeida Filho, 2004).

Esta interlíngua tem então, duas faces: a face boa, no início da aprendizagem, em que contribui com léxico e em que facilita a compreensão da L2, e a face má, aquela que, passado um certo ponto, não muito avançado, atrasa ou chega mesmo a estagnar o progresso do aprendente. Ferreira (1995) fala mesmo numa fossilização da interlíngua, ou seja, uma fase em que o aprendente deixa de conseguir distinguir os sistemas linguísticos da L1 e da L2, parando por completo a aquisição da nova língua e, uma vez que o Portunhol é suficiente para fins de comunicação interpessoal, não sente a necessidade de progredir.

A próxima questão é saber como lidar com esta interlíngua, aproveitando os seus benefícios sem prejudicar o progresso dos alunos. Ferreira (1995) reforça a ideia de que se deve dar uma especial atenção a este caso de modo a que os aprendentes não fossilizem o Portunhol numa fase precoce. Santos (2001) propõe uma metodologia que privilegie um elevado grau de proficiência gramatical, de modo a que os alunos aprendam a separar os dois sistemas e atinjam alta proficiência em ambos, uma vez que, ao serem semelhantes, é necessário aprofundar mais os conhecimentos das estruturas para chegar ao ponto da distinção completa entre as duas. A professora Mónica Varga, orientadora da prática lectiva deste estágio na Hungria, recorria a uma separação quase completa entre o Português e o Espanhol na sala de aula. Evitava ao máximo traçar comparações, e instruía-me especificamente para que nunca comparasse directamente as duas línguas, em nenhum aspecto. Para fazer uso dos conhecimentos de Espanhol (avançados) dos alunos, apenas sugeria, de maneira geral, que certas estruturas ou ocorrências eram semelhantes a outras línguas neolatinas, de que os alunos inferiam que o Espanhol fazia parte.

2.6. Considerações finais sobre a fundamentação teórica

No final desta revisão teórica, podem e devem tirar-se conclusões importantes para a contextualização e pertinência deste estágio, bem como para o ensino de PLE e de outras línguas estrangeiras no geral.

Em primeiro lugar, verificou-se que a língua e a cultura não são dissociáveis, que dependem uma da outra e que se intersectam. Este facto revela-se importante na hora de planear o currículo e as aulas de língua estrangeira, e é um factor que entra em decisões como, por exemplo, que tipos de actividades promover em aula e que tipo de materiais, mais ou menos autênticos, usar para complementar esses planos.

Compreenderam-se também quais devem ser os objectivos do professor enquanto profissional de ensino de PLE ou de LE, e alguns dos aspectos sobre os quais ele se deve debruçar para conseguir, através da experiência, do trabalho e do diálogo com colegas e alunos, melhorar e atingir níveis de desempenho cada vez mais elevados. Também se verificou que há dois grandes aspectos que permitem ao professor de língua evoluir. Por um lado, a experiência prática, pedagógica, e por outro, o conhecimento e a constante actualização desse conhecimento com base nos recursos teóricos à sua disposição.

Por fim, é de salientar a importância da realização do estágio em torno do qual este relatório se realiza, pelas razões acima descritas, bem como por mais um número enorme de outras das quais, ao longo desta experiência, me fui apercebendo.

III. Prática pedagógica

3.1. As tarefas do professor estagiário

As tarefas do professor estagiário podem dividir-se em duas partes: tarefas de casa e tarefas pedagógicas.

As tarefas pedagógicas consistiam em leccionar uma “óra” (90 minutos de aula) e em assistir a uma aula mais curta, de 45 minutos, leccionada pela professora Mónica Varga. A turma que frequentava a aula, como já foi referido, era uma turma do 12º ano (finalista), constituída por alunos das 3 turmas finalistas do liceu. No primeiro dia, para conhecer a turma e as suas expectativas, apenas assisti à aula. Por vezes, quando a professora estava envolvida em projectos que funcionavam simultaneamente com a aula, ou se precisava de faltar por qualquer outro motivo, era eu que a substituí, leccionando então os 90 minutos mais 45.

Nas aulas leccionadas por mim, era-me dada a autonomia para dirigir a aula como achasse melhor, seguindo o plano pré-estabelecido. Tinha os recursos da sala de aula e os materiais auxiliares à minha disposição. Durante a aula, a professora Mónica Varga não interferia, apenas registava notas para, após a aula, dar algum *feedback* e fazer críticas construtivas.

Durante as aulas assistidas por mim, a minha tarefa era tirar apontamentos, registar que tipos de exercícios e actividades eram usados e com que efeito, e sobretudo ter um exemplo concreto das sugestões e conselhos da professora em contexto de aula. Se, por exemplo, ela me chamava a atenção para o facto de não escrever tanto no quadro como deveria, na aula assistida tinha sempre oportunidade de, através de um exemplo concreto, adquirir estratégias e métodos para corrigir essa lacuna. Sempre gostei de ter exemplos práticos em tudo o que aprendo, por isso esta aula assistida foi-me muito útil, uma vez que conseguia ver à minha frente a materialização de dicas e conselhos que já conhecia em teoria. Podia também analisar a resposta dos alunos a

diferentes tipos de exercícios, o que me permitia saber que exercícios poderia usar para os conseguir motivar mais.

As tarefas de casa consistiam em:

Elaborar mini-testes baseados nos conteúdos de gramática e de vocabulário aprendidos nas aulas anteriores, seguindo algumas orientações da professora relativamente ao número de perguntas, cotações e à duração do teste.

Corrigir os pequenos testes, ou corrigir outros trabalhos de casa como composições escritas ou outros trabalhos escritos na aula ou em casa. Atribuía sempre uma nota aos trabalhos escritos, testes ou outros, que ia de 1 a 5, a escala húngara de avaliação do secundário e da universidade, o que significava que tinha de aplicar critérios como a correcção gramatical, ortográfica, o uso correcto do vocabulário aprendido na aula, e fazer grelhas de avaliação em que registava as notas.

Preparar a aula da semana seguinte, elaborando um plano que deveria ser enviado à professora e no qual deviam constar as actividades a ser realizadas (4 a 6 diferentes por cada 45 minutos), os materiais e recursos usados em cada uma, uma breve descrição da atividade e de como iria ser implementada na aula bem como o tempo estimado que cada uma deveria durar. Durante a tarefa de preparação da aula, também tirava fotocópias dos materiais auxiliares, preparava jogos ou actividades mais interactivas ou preparava outros materiais feitos por mim.

3.2. Os professores cooperantes

Os professores cooperantes na componente de prática pedagógica deste estágio foram os professores nativos de espanhol da escola Károlyi Mihály e, sobretudo, a professora Varga Mónika, professora de Espanhol e única professora de Português.

Os professores nativos, apesar de não terem tido um papel directo no estágio, merecem ser referidos uma vez que alguns deles falavam Português comigo, ainda que não a um nível elevado, e sempre fizeram questão de me ajudar quando precisei. Desde

operar a fotocopadora até a discussões informais acerca do comportamento dos alunos, estratégias a utilizar, exercícios a que eles respondiam bem e mal, sem esquecer brincadeiras e piadas. Também me ajudaram sempre que precisei de seguir alguma instrução em língua húngara que o computador me pedia para continuar a utilizá-lo.

A professora Mónika Varga foi aquela com quem convivi mais. Era a professora que já tinha ensinado Português à turma que participou no estágio desde o início do 11º ano, conhecia bem os alunos, o seu nível, sabia o que eles precisavam de melhorar, as suas lacunas, e apontou os alunos que mais divergiam do nível médio da turma.

Para além da sua postura séria mas descontraída, pôs-me à vontade para experimentar, aprender e melhorar. Não limitou as minhas escolhas de planificação, mesmo quando não eram as mais acertadas, sempre me deu a liberdade de errar e aprender com esses erros. No final de cada aula mostrava-me sempre os seus apontamentos e discutia juntamente comigo os pontos fortes e fracos daquele dia. Depois, combinávamos quais seriam os temas e os tópicos para a aula seguinte. Nunca me pressionou, mas sempre esperou de mim trabalho e esforço.

3.3. Os recursos da escola e da sala de aula

A escola Károlyi Mihály, comparada com a média da Hungria, é uma escola muito bem equipada, na qual os professores dispõem de muitos materiais e tecnologias para utilizar na planificação, preparação e nas aulas em si.

A biblioteca: na biblioteca da escola há imensos dicionários, entre os quais dicionários Português-Húngaro, Húngaro-Português, livros de apoio, cadernos de exercícios, gramáticas, etc. Há uma funcionária bibliotecária à qual se pode pedir ajuda, e que fala Húngaro e Espanhol. Os professores podem requisitar livros e materiais sempre que necessitarem e utilizá-los nas aulas.

A sala de professores: na sala de professores há três mesas de trabalho compridas, duas fotocopadoras digitais modernas e recentes, vários computadores com internet e livros à disposição. Para utilizar os computadores e as fotocopadoras é

necessária a utilização de um código pessoal ou de um “log in” personalizado, com um nome de utilizador e uma palavra passe para cada professor. Ao contrário das escolas de Portugal, na sala de professores há uma pequena cozinha⁴ com um micro-ondas, um lava-loiças, detergente, copos, talheres e canecas. Há também um chaveiro onde se colocavam e retiravam as chaves das diferentes salas de aula, consoante a necessidade.

A sala de aula de Português: a sala de aula de Português está decorada com vários *posters* com imagens de várias paisagens portuguesas, desde praias até monumentos e marcos históricos. É uma sala ampla com janelas grandes, onde entra muita luz natural. Há um computador com acesso à internet ligado a um projector e a colunas de som, que permite o visionamento de filmes, vídeos, e a audição de música e de exercícios de compreensão oral de maneira fácil e rápida. Há um grande quadro branco e uma secretária do professor e, opostas a ela, as quatro mesas quadradas dos alunos, com cadeiras a toda a volta. Cada mesa tem lugar para 4 ou 5 alunos.

3.4. Os hábitos, as expectativas e o potencial dos alunos

Os alunos húngaros, em geral, são muito trabalhadores e, ao contrário da minha experiência com alunos portugueses, levam muito a sério as tarefas propostas pelo professor, bem como os trabalhos de casa. Têm hábitos de estudo desenvolvidos e cumprem prazos.

Contudo, cabe ao professor potenciar estas características e tirar o máximo partido delas. Os alunos esperam que o professor use as suas capacidades e o seu esforço para os ensinar e são pouco autónomos. Isto significa que cabe ao professor aperceber-se do potencial dos alunos e explorá-lo.

⁴ Na Hungria, é comum os professores levarem o seu próprio almoço de casa para comer na escola, uma vez que não há uma hora de almoço definida nem uma cantina. Por vezes, o tempo para almoçar nem sequer chega a meia hora.

Durante a prática pedagógica, este foi um desafio grande. Ocasionalmente, sentia que não estava a aproveitar a cem por cento as capacidades dos alunos. É importante, no contexto da escola Károlyi Mihály, focar as aulas nos conteúdos gramaticais e alargar a rede lexical dos alunos em vez de gastar muito tempo a fazer exercícios e a repetir o que já foi leccionado, uma vez que os alunos, se assim encaminhados, fá-lo-ão eles próprios em casa. Quando comecei o estágio, este facto foi um pouco chocante para mim, diferente do que esperava. Na minha experiência como aluno e na minha curta experiência como professor num instituto de línguas, sempre imaginei as aulas com uma dinâmica diferente. Para mim, as aulas consistiam em o professor explicar a matéria e depois em fazer exercícios, sendo a proporção cerca de 50-50. Na escola Károlyi Mihály, a professora Mónika Varga mostrou-me uma realidade diferente. Depois da explicação de um conteúdo gramatical, aconselhou-me a não me demorar muito com os exercícios, a reservar apenas uns minutos para isso, e a deixar o resto para casa. O mesmo sucedia com o léxico novo. Uma vez escrito no quadro, todos os alunos apontavam meticulosamente as listas de palavras novas, durante o decorrer da aula, e estudavam-nas para a próxima. Muitas vezes, inclusivamente, um dos alunos compilava uma lista e partilhava-a num grupo de facebook destinado ao efeito, de que todos os alunos faziam parte. Os resultados surpreenderam-me: os alunos percebiam o que tinham de fazer, punham as suas dúvidas na aula, e normalmente recebiam uma fotocópia com uma breve explicação do conteúdo leccionado, bem como algumas excepções às regras, verbos irregulares, etc. Depois, em casa, completavam séries de exercícios, muitas vezes extensas, quase sem erros. Na aula que se seguia, ao perguntar se haviam tido dúvidas, eles expunham-nas, e nem era necessário corrigir todo o trabalho de casa. Apesar da dificuldade em perceberem por eles próprios o que tinham de praticar, os alunos, ao receberem exercícios específicos e ao serem guiados no seu estudo em casa, eram capazes de assimilar os conceitos de gramática e vocabulário a um ritmo impressionante através da repetição.

Este potencial, quando bem aproveitado, permite avançar nos conteúdos a leccionar de uma forma rápida e eficaz, uma vez que, mesmo quando pouco tempo de aula é reservado para um certo conteúdo, o trabalho de casa complementa esta lacuna. Outra vantagem é que o tempo de aula fica mais livre para realizar debates, exercícios

de produção oral ou de compreensão e assim melhorar áreas que não podem ser desenvolvidas por trabalho autónomo.

3.5. Planificação

Na hora de planificar uma aula, havia vários aspectos a ter em conta: o tempo, os conteúdos, o tipo de exercícios, como organizar a turma (em grupos ou individualmente) e como motivar os alunos.

A título de exemplo, apresento em seguida o plano de uma aula em que se exploram os conteúdos do léxico sobre o tema “Viajar” e os tempos simples do passado:

Actividade	Descrição	Recursos a utilizar	Tempo
Formação de grupos	Entregam-se papéis aleatoriamente aos alunos de modo a que cada um tenha 1 papel. Os papéis têm palavras ou expressões anteriormente leccionadas relacionadas com o tema “Viajar”, e formam pares. Exemplo de um par: “mala” e “de viagem”. Depois, o professor pede a um aluno que leia o seu papel, e o aluno que tem o par levanta a mão e junta-se a ele. Assim, os alunos com o par “mala” e “de viagem” vão trabalhar juntos na próxima tarefa.	Papéis de diferentes cores com palavras ou expressões escritas	5-10 min.
Produção escrita, P.P.S	Os alunos, em pares, constroem um pequeno questionário escrito com	Quadro (registam-se	10 min.

	perguntas acerca da última viagem que o colega fez. Exemplo: “Quando foi a última vez que viajaste?”. Têm de escrever 5 perguntas por par.	dúvidas e vocabulário novo)	
Produção oral e compreensão oral, tempos do passado	Os alunos, em pares, fazem o questionário uns aos outros, oralmente. Cada um tem de apontar as respostas do outro no caderno. Têm de utilizar os tempos do passado.	Quadro	15 min.
Produção oral e compreensão oral, tempos do passado	Por fim, os alunos falam à turma inteira, e relatam como foi a última viagem do colega. Exemplo: “A última viagem da Enikö foi aos Estados Unidos. Foi no Verão passado. Ela foi de avião e ficou lá por uma semana. Gostou muito porque pôde praticar o seu Inglês.” O professor corrige a pronúncia e os erros de construção de frases no fim de cada intervenção.	Quadro	20 min.
Debate	Os alunos, agora em grupos de 4, são confrontados com a seguinte frase sugestiva: “As melhores férias são aquelas em que não temos tempo para descansar”. Depois, definem-se 2 grupos que vão argumentar a favor da frase e 2 grupos que vão argumentar contra. Primeiro, escrevem em conjunto 5 argumentos por grupo. Exemplo: “Concordamos porque, quando temos	Quadro (registam-se dúvidas e vocabulário novo)	10 min.

	férias, temos de aproveitar o tempo livre ao máximo e nunca ficar em casa sem fazer nada”.		
Debate	Os alunos colocam as perguntas (cada aluno de cada grupo fala pelo menos uma vez) à “bancada oposta”, que tem de tentar argumentar contrariamente e vencer o argumento. Exemplo: “É verdade que temos de aproveitar o tempo, mas o descanso também é importante e não significa que estamos a desperdiçar tempo”. O professor corrige a pronúncia e os erros de construção de frases no fim de cada intervenção, a tenta alimentar a discussão como achar pertinente.	Quadro	20 min.
Exercícios de repetição	Distribuem-se fotocópias com exercícios em que se misturam os diferentes tempos simples do passado e os alunos começam a resolver os exercícios. O resto é trabalho de casa.	Fotocópias de materiais complementares (exercícios de gramática)	10-15 min.

Estes planos de aula eram sempre enviados para a professora, e depois modificados consoante o que ela aconselhasse. Eram planos de cariz prático, ou seja, constavam neles apenas as informações relativas à prática da aula. Em conjunto com este plano, costumava elaborar outro guia de aula, mais simples e completamente informal, pelo qual me guiava durante a aula, do qual o Anexo 2 é exemplo.

Por vezes, não sobrava tempo para todas as actividades. Por exemplo, se os alunos mostrassem interesse por um dado tópico e fizessem muitas perguntas,

demorávamos mais tempo nesse tópico. Como a professora dizia, se os alunos mostrarem interesse e estiverem a aprender, isso é o mais importante. Também havia casos em que fazíamos um exercício de debate sobre um tema que era muito próximo dos alunos, como igualdade de género ou o baile de finalistas; nestes debates quase toda a turma tinha algo para dizer, e entre exposições orais, argumentos e contra-argumentos, correcções linguísticas e novo vocabulário, gastava-se mais tempo da aula do que o previsto, o que nunca vi como algo mau. O único problema era que, quando tal acontecia, muitas vezes os alunos recebiam mais trabalhos de casa.

3.6. Metodologia

Neste subcapítulo vão ser referidas as estratégias escolhidas para ensinar esta turma, e as razões inerentes a elas. Embora eu tenha tido bastante liberdade para fazer os meus próprios planos de aula, as linhas gerais destes eram sempre orientadas pela metodologia adoptada pela professora orientadora, que eu fui compreendendo ao longo do tempo, à medida que conhecia a escola e os hábitos de ensino húngaros, bem como os alunos, as suas expectativas e personalidades.

Como já foi referido, sendo a escola Károlyi Mihály uma escola bilingue, era esperado dos alunos um nível elevado da língua espanhola. Contudo, ao contrário do que eu esperava, o Espanhol não era usado como língua “bengala” para traçar comparações ou para ajudar em explicações de gramática ou de léxico. Este foi um ponto muito enfatizado pela professora Mónika, e que eu respeitei, acabando por concordar com as suas razões por detrás desta decisão. Para ela, era muito importante separar as línguas portuguesa e espanhola, e separá-las o mais possível, para que os alunos se apercebessem de como elas são distintas, apesar de não o parecerem à primeira vista. Contudo, por vezes, ela dava “pistas” de que algum conteúdo era semelhante ao espanhol. Nestas alturas, ela dizia aos alunos, e eu ia seguindo o seu exemplo nas minhas aulas, que “em algumas línguas neolatinas”, este ou aquele aspecto era semelhante ao português. Daqui os alunos inferiam, e por vezes perguntavam, se o mesmo acontecia no Espanhol, ao que respondíamos que sim, que o espanhol também

era uma língua neolatina. Esta decisão de nunca referir o Espanhol directamente, apesar de, à primeira vista, parecer não ter importância, acabou por se revelar muito importante porque não só mostrava aos alunos que havia grupos de línguas com a mesma origem, que tinham semelhanças entre si (isto não acontece com o Húngaro, uma vez que apenas tem raízes comuns, e poucas, com o Finlandês e o Estoniano) mas também porque cimentava a ideia de que as duas línguas eram bem distintas, e afastava a tentação de tentar encontrar equivalentes no Espanhol a estruturas e palavras portuguesas, o que pode ser um grave problema para aprendentes que não dominam completamente nem um nem o outro idioma.

Outra estratégia usada era o uso dos trabalhos de casa e do trabalho autónomo. Em cada semana, os alunos tinham 3 horas de aula de Português, e mais 3 horas deviam ser reservadas para o trabalho em casa - exercícios de repetição, de produção escrita, preparação de apresentações orais, etc. Desta forma os alunos cimentavam os seus conhecimentos, que eram sempre adquiridos por inteiro em aula, de forma autónoma, abrindo o reduzido tempo de aula a outro tipo de actividades que exigiam a presença e intervenção do professor.

Devido à distribuição das mesas pela sala (5 mesas grandes e quadradas com uma média de 4 estudantes por mesa), era muito utilizado o trabalho em grupo, a pares, trios, ou grupos de 4, no máximo. Contudo, havia aspectos a ter em conta, para que se tirasse o máximo partido destas actividades: os grupos deviam rodar de aula para aula, para que os alunos trabalhassem com colegas diferentes, deviam ser formados através de uma actividade interactiva, como a descrita no exemplo de plano de aula acima, e a língua usada tinha de ser o Português.

Por fim, é necessário salientar a importância dada à prática oral (produção e compreensão), confirmada pela escolha do manual, que se foca precisamente nestes aspectos. Os exercícios de debate e de exposição oral eram privilegiados e ocupavam grande parte da aula. Também se insistia muito na correcção da pronúncia dos alunos. Por exemplo, no som [R] de “Rato”, que não existe nem em Húngaro nem em Espanhol.

3.7. Prática lectiva

Nesta secção vai ser descrito o decorrer das aulas, o trabalho prático do professor estagiário, as diferentes fases da aula, algumas estratégias de ensino e outros aspectos importantes relacionados com leccionar uma aula na escola Károlyi Mihály.

Antes ainda de passar à aula em si, é importante dizer que, na Hungria, a pontualidade é uma questão muito importante e cumprida à risca. Era raro algum aluno chegar atrasado, e era esperado o mesmo do professor, claro. Também é hábito os alunos cumprimentarem o professor, o que faziam em Português. Depois, não se sentam nas mesas, permanecem de pé até o professor lhes dar permissão para se sentarem. Este último costume foi um pouco constrangedor porque, na primeira aula, apanhou-me de surpresa. Como não conhecia o hábito, não sabia bem como reagir correctamente.

Passando à aula em si: nos primeiros minutos, para sintonizar descontraidamente os alunos na língua de trabalho, fazia algumas perguntas relativamente ao dia ou à semana. Por exemplo, perguntava o que tinham feito no fim-de-semana, se tinham ouvido alguma notícia de Portugal, etc. As perguntas podiam ser dirigidas a toda a turma ou, se algum aluno estivesse ainda distraído ou a falar em Húngaro com o colega, dirigidas a esse aluno em específico. Em seguida, perguntava se tinha havido dúvidas acerca dos trabalhos de casa. Em geral, havia sempre uma ou duas dúvidas. Depois de esclarecidas, corrigia os exercícios mais difíceis, ou os que tinham “ratoeira”, mas nunca demorando muito tempo.

Depois, faziam-se os grupos de trabalho. Quase sempre se faziam mais actividades a pares ou em grupo do que individuais. Normalmente, fazia uma actividade fácil e simples, como descobrir pares para conjuntos de palavras relacionadas com o tema da aula (exemplo: pedreiro/construção e professor/ensino). Nesta actividade os alunos retiravam papéis à sorte e depois juntavam-se ao colega com o papel que completava o par de palavras ou, no caso de debates, declaravam-se a favor ou contra um certo tema, e dividiam-se assim.

O “núcleo” da aula era composto por uma parte mais expositiva e por actividades desafiantes, muitas vezes um pouco acima do nível dos alunos, para que não se sentissem muito confortáveis durante muito tempo, e quisessem sempre atingir um nível mais elevado. Por vezes realizavam-se também mini-testes, como por exemplo o do Anexo 3, que ocupavam cerca de 20 minutos da aula. As outras actividades eram, por exemplo: elaboração de entrevistas com perguntas e respostas, exercícios de compreensão oral e escrita de textos, debates, *brainstorms* de vocabulário e exercícios de gramática mais complexos, muitas vezes misturando vários conteúdos num só exercício. Estas actividades eram realizadas a pares, normalmente, ou em grupos. Depois da sua realização, havia uma correcção, fosse ela a correcção dos exercícios ou, no caso de exercícios de exposição oral, a apresentação à turma do trabalho na aula e o *feedback* do professor.

A parte expositiva foi a mais desafiante para mim. Era também a que me exigia mais trabalho de preparação. No caso da exploração do léxico, preparava uma lista de vocabulário, com a ajuda de um texto ou de um vídeo, sempre registando no quadro o léxico novo, se possível dividido por categorias e bem organizado. Os alunos tomavam sempre muitas notas, por isso era uma mais valia escrever no quadro tanto quanto possível, uma vez que eles reviam sempre a matéria em casa. No caso da explicação de conteúdos gramaticais, certificava-me sempre de que os alunos ficavam com uma fotocópia que resumisse o conteúdo leccionado na aula, e que contivesse quadros síntese para facilitar a revisão. Depois da explicação da regra, explorava sempre algumas situações de excepção, aplicando-as em contexto. Se o conteúdo fosse um tempo verbal novo, fornecia sempre aos alunos uma lista dos verbos irregulares e conjugava um ou dois exemplos no quadro.

Era importante utilizar muitos materiais auxiliares, primeiro porque facilitavam a explicação e síntese de conteúdos, mas também porque proporcionavam aos alunos a oportunidade de praticar muito em casa e sistematizar conceitos, o que era difícil de fazer no limitado tempo de aula. Era também muito importante apresentar os exercícios e os conteúdos em contexto, e ligá-los tanto dentro da aula como um todo, como com a realidade da cultura e expressão portuguesa e com o mundo. Os alunos prestam mais

atenção e interessam-se mais pela aula se falarem de assuntos que são importantes para eles. Por exemplo, na semana antes do baile de finalistas, revi e aprofundi o Condicional, e usei exemplos como “Gostarias de dançar comigo?” para explicar o condicional de cortesia. Apesar de parecer um pormenor superficial, esta relação com o mundo real e com o dia-a-dia dos aprendentes facilita a captação da sua atenção. Também é muito importante ligar os diferentes exercícios entre si para manter os alunos interessados. Por exemplo, após introduzir o Futuro do Conjuntivo, fiz um exercício oral em que os alunos tinham de perguntar aos colegas coisas acerca do seu futuro, quando, por exemplo, tivessem o primeiro filho (P: “Quantos anos vais ter quando tiveres o teu primeiro filho?” R: (“Quando tiver o meu primeiro filho, terei 30 anos”). Deste modo, os alunos associam conteúdos de gramática aos temas que lhes dizem respeito e pelos quais se interessam, facilitando a sua concentração e aprendizagem.

Na última parte da aula, por decisão minha, costumava fazer exercícios de compreensão oral com gravações do livro, principalmente com resposta curtas ou de verdadeiro e falso. Os exercícios, claro, enquadravam-se dentro do tema da aula. A razão pela qual optava por exercícios mais leves no final da aula era porque, gradualmente, a atenção dos alunos diminuía e o cansaço aumentava. Desta maneira, conseguíamos aproveitar a aula até ao fim, adaptando o tipo de exercícios ao grau de cansaço dos alunos. Por vezes fazíamos outras actividades mais leves, como conversar informalmente sobre algum assunto pertinente (o que fazíamos, normalmente, se houvesse poucos alunos na aula), ouvíamos músicas em Português e interpretávamos a letra e, na última aula, cantámos mesmo (eu acompanhei com guitarra acústica) uma canção dos Xutos e Pontapés (Anexo 1).

Por fim, antes de a aula acabar, recapitulava qual era o trabalho de casa para a aula seguinte, e despedia-me dos alunos. Pedia ainda que colocassem as cadeiras em cima das mesas⁵ antes de saírem.

⁵ Isto fazia-se porque a aula era a última do dia naquela sala, e assim facilitava-se o trabalho à senhora da limpeza, que tinha já uma idade avançada.

3.8. Avaliação

A escala de avaliação no sistema secundário húngaro, bem como no sistema universitário, vai de 1 a 5 pontos, sendo 1 a menor classificação e 5 a mais elevada. As notas positivas começam a partir do 2. Os valores percentuais a que cada nível corresponde, seja em testes, mini-testes, trabalhos ou na classificação final do ano, são os seguintes:

Nota 1: 0% - 49%

Nota 2: 50% - 62%

Nota 3: 63% - 75%

Nota 4: 76% - 88%

Nota 5: 89% - 100%

Os alunos da escola Károlyi Mihály são avaliados continuamente através do seu empenho, assiduidade e colaboração nas aulas. Em paralelo, são realizadas várias avaliações formais, sejam elas um teste final, mini-testes, composições escritas ou apresentações orais. Todas estas avaliações são registadas e usadas na avaliação ponderada no final do ano. A realização de certos trabalhos de casa também entra na avaliação.

Na minha experiência de estágio, realizei mini-testes e composições escritas. Os alunos sabem que realizam testes frequentemente, então têm sempre a matéria bem presente, e revêem-na de aula para aula. Assim, os resultados eram normalmente bastante bons (muitos 5 e 4), mesmo quando o teste era mais difícil.

IV. Evolução do Processo de Formação

4.1. As Expectativas

Quando decidi realizar um relatório de estágio, e não uma dissertação final, tinha como objectivo experimentar, em primeira mão, o que seria dar aulas de Português para estrangeiros. Uma vez que a minha experiência a leccionar era muito limitada, não tinha ainda a certeza de que fosse uma profissão que me sentisse bem a desempenhar, e achei importantíssimo fazer a confirmação.

O resultado superou as minhas expectativas. Não só tive a oportunidade de realizar o estágio numa escola conceituada da Hungria, como também fiquei surpreendido com a facilidade com que me adaptei a esta tarefa e ao país. Quanto ao trabalho de leccionar Português, é um trabalho que, após estes meses, posso dizer com convicção que tenho intenção de continuar por muitos anos.

É de salientar também a maneira como fui recebido por professores e alunos, que foi muito positiva. Ser acolhido por uma professora que me orientou e que me deu *feedback* foi chave para o meu processo de aprendizagem, uma vez que me permitiu experimentar, cometer erros, corrigi-los e aprender com eles e melhorar a cada semana que passava.

4.2. A importância do *Feedback*

Como referido acima, este foi um dos aspectos chave para o sucesso deste estágio. Sendo eu um aprendente muito prático, que gosta de experimentar e pôr à prova o que aprende, foi importantíssimo ter uma pessoa experiente como a professora Mónika Varga para me orientar e apreciar o meu trabalho.

No fim de cada aula, sentava-se comigo e explicava-me, com exemplos concretos, o que tinha feito bem, que aspectos devia melhorar e dava-me sugestões

para me guiar nas planificações e nas aulas. Falarei do exemplo da boa utilização do quadro. Ao início, devido à minha inexperiência, explicava muito e escrevia pouco. Por vezes, passava muito tempo a explicar o significado de uma expressão, e nem me apercebia que os alunos não a sabiam sequer escrever. Depois de a orientadora me falar nisso, comecei a entender a importância de o fazer, coisa de que provavelmente demoraria bastante tempo a aperceber-me sozinho. É muito importante os alunos terem uma âncora visual sempre presente, e é importante também eles estarem ocupados a tomar notas do quadro, para prender a sua atenção. Por vezes, até, mesmo que não compreendessem totalmente o significado de uma palavra ou expressão que escrevia, procuravam-na em casa, o que também era útil. Ao longo das aulas fui praticando este hábito, cada vez mais e, quando terminei a prática lectiva, era raro sobrar algum espaço livre no quadro que não estivesse preenchido por palavras novas e outras notas importantes.

Este exemplo, claro, não é algo que eu não pudesse ter entendido sozinho. É óbvio que o quadro está na sala com o propósito de ser usado. Contudo, como usá-lo e para que fins, como moldá-lo a cada tipo de exercício, como dividi-lo e organizá-lo para tirar o maior partido dele, foram capacidades que pude aprender muito mais rápido com a ajuda da professora do que jamais poderia ter aprendido por mim próprio.

4.3. Reflexão crítica sobre a experiência de ensinar

Um dos meus receios, quando decidi realizar este estágio, era de que não me adaptasse às tarefas de professor e que chegasse à conclusão de que, afinal, não gostava de dar aulas. Hoje, contudo, posso dizer com confiança que tal não aconteceu, e que encaro o futuro com a certeza de que este é um trabalho que vou gostar de fazer.

Ao regressar a Portugal, senti uma sensação estranha; por um lado, felicidade por regressar ao meu país e rever pessoas queridas e, por outro, o vazio de deixar os alunos, os professores, a convivência que existia e a rotina. Felizmente, em paralelo ao

estágio, fui capaz de conciliar um trabalho como leitor da Universidade de Szeged (SZTE), ao qual regressarei em breve. Ainda não é um adeus definitivo à Hungria.

Quanto à experiência de ensinar, apercebi-me de que muitas das concepções que tinha idealizado não passavam de mito. Apercebi-me de que é muito difícil estar preparado para um desafio como ensinar Português como língua estrangeira sem nunca o ter ensinado antes mas, por outro lado, fiquei feliz por ser assim, uma vez que pude aproveitar esta oportunidade para desenvolver essas mesmas capacidades.

Um dos maiores desafios desta profissão, é, talvez, o facto de cada aula ser diferente e imprevisível. Aconteceu muitas vezes, ao longo das aulas, que os alunos respondiam às actividades propostas da maneira oposta à que eu estava à espera, o que me obrigava a reagir rápido, a improvisar e a ser flexível. Também me ajudou a melhorar e aperfeiçoar os planos de aula para ter planos B, caso algo de inesperado acontecesse. A imprevisibilidade torna tudo mais desafiante, mas também faz com que cada dia seja diferente, e que cada aula seja um desafio relevante.

E com o trabalho, vêm, claro, as recompensas. Quando alguém me pergunta qual é a minha parte preferida de ensinar, a resposta é sempre a mesma: participar no progresso dos alunos. Há uma espécie de orgulho em olhar para trás e avaliar o quanto os alunos progrediram na língua portuguesa, e qual foi o meu papel nesse progresso. Sendo a língua portuguesa uma coisa pela qual me interesso e pela qual tenho muita estima, quando vejo os alunos a aprendê-la através de mim, sinto-me realizado profissionalmente. A relação com os alunos também contribui para essa realização. Felizmente, consegui construir uma relação próxima com os alunos, dentro e fora da sala de aula. Fomo-nos conhecendo, tivemos algumas conversas informais, e houve tempo para nos divertirmos juntos, mesmo em contexto de aula, como quando cantámos juntos uma música em Português. Dos momentos informais, destaco o baile de finalistas, para o qual os alunos me convidaram, e que, para além de ser uma experiência cultural que eu não conheceria se não participasse, permitiu-me conhecê-los a todos um pouco melhor como pessoas.

4.4. Considerações finais

Foi neste último semestre do curso de Português como Língua Segunda e Estrangeira que aprendi mais acerca de ensinar PLE. Com a preparação adquirida no 1º ano (componente lectiva) fui capaz de aplicar conceitos, métodos e estratégias de ensino e ver os seus efeitos numa aula real, leccionada por mim. Também me apercebi do quão amplo o ensino de PLE pode ser. Dar aulas a alunos húngaros deve ser completamente diferente de dar aulas a, por exemplo, alunos chineses, não só tendo em conta as línguas que já conhecem, mas tendo também em conta os seus hábitos de estudo, o que eles esperam das aulas e dos professores, a sua motivação, aspirações e idades. Até dentro da Hungria já tive experiências muito diferentes a ensinar grupos diferentes de alunos.

O facto de viver e trabalhar num país estrangeiro também me ajudou a adquirir uma certa versatilidade e capacidade de resolver problemas, que muitas vezes se traduziu nas aulas, de certa maneira. Foi a minha segunda experiência a viver no estrangeiro, e a mais bem sucedida, de longe. Muito disso se deve ao facto de ter tido colegas, muitos dos quais se tornaram amigos, que me ajudaram sempre que precisei, e com os quais pude conviver num bom ambiente fora do contexto universitário ou escolar, e com quem tive imensas conversas acerca de ensinar línguas a estrangeiros, nas quais partilhávamos experiências, histórias, anedotas, comparávamos sistemas linguísticos das diferentes línguas que ensinávamos e as estratégias que usávamos para tornar cada uma o mais fácil de aprender possível. É muito útil conhecer uma grande variedade de abordagens ao ensino de línguas estrangeiras, de modo a estar por dentro do tema, e actualizado. Por vezes, a melhor maneira de aceder a esse conhecimento é através da vasta literatura disponível sobre as mais variadas abordagens ao assunto. Outras vezes a melhor maneira de chegar a este conhecimento é trocando experiências, e com essa troca vêm novas ideias, novas abordagens e inspirações para melhorar cada vez mais.

Conclusão

Durante esta experiência de estágio foi-me possível adquirir conhecimentos e capacidades que seriam apenas possíveis através deste tipo de experiências. Desde a planificação de aulas até à avaliação dos alunos, tive oportunidade de desempenhar o trabalho de professor de forma completa e abrangente, com autonomia e espaço para evoluir. Era esse o principal objectivo: aprender e evoluir o mais possível.

Tive também a oportunidade de conhecer um leque muito completo de materiais, manuais de ensino de língua estrangeira, de exercícios, de vocabulário, muitos dos quais eram novos para mim, e aplicá-los em contexto de aula, bem como em contexto de trabalho autónomo dos alunos, seguindo as orientações da professora orientadora.

O facto de viver num país estrangeiro também fortaleceu esta experiência, uma vez que o professor de PLE trabalha, habitualmente, no estrangeiro. Penso que a capacidade de adaptação a um ambiente cultural distinto, apesar de não ter a ver com leccionar em si, é uma característica importante de uma pessoa que desempenha esta profissão. O facto de ter começado a aprender a língua húngara foi também importante para compreender certas dificuldades dos alunos relacionadas com as maiores diferenças estruturais entre as duas línguas.

Por fim, quero referir que considero este estágio um sucesso. Digo isto com convicção, uma vez que, olhando para trás, sou capaz de registar uma grande evolução das minhas capacidades como professor de PLE. O meu grande objectivo foi, desde o princípio, aprender. Foi com essa mentalidade que encarei as minhas funções, e foi esse sentimento que transmiti à professora orientadora. Com esforço e empenho, transformei as minhas hesitações e erros em importantes lições, que usei para melhorar, aula após aula e assim completar com êxito esta experiência.

Referências Bibliográficas

- Almeida Filho, J. D. (2001). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.
- Almeida Filho, J. C. P. (2004). Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). *Português para falantes de espanhol/Portuguese for spanish speakers*, 183-191.
- Arnau, J., Comet, C., Serra, J. M., & Vila, I. (2002). *La educación bilingüe*. ICE-Horsori.
- Carvalho, A. A. A. (1993). *Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras*. *Revista Portuguesa da Educação* 6 (2).
- Casal, I. I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela n. 54*, 05-28.
- Cerezal Sierra, F. (1995). *Foreign Language Teaching Methods. Some Issues and New Moves*, *Universidade de Alcalá*.
- Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2011). *Gramática Ativa*. Lidel.
- Concário, M. (2007). *A consciência linguística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN.
- Consolo, D. A., & Porto, C. F. D. C. (2011). Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 65-86.
- Ferreira, I. (1995). A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la. In ALMEIDA FILHO, JCP de. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*, Campinas: Pontes, 2001.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Jolly, D. and Bolitho R. (1998). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. 90-115.
- Lemos, H. (2013). *Português em Directo*. Lidel.

- Malcata, H. (2013). *Português Atual*. Lidel
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rocha, G., & Val, M. D. G. C. (2005). *Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O sujeito-Autor*. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE/FAE/UFMG.
- Rosa, L. M. (2017). *Vamos lá começar*. Lidel.
- Rosa, L. M. (2011). *Vamos lá continuar*. Lidel.
- Salas, R. M. (2004). English teachers as materials developers. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).
- Santos, P. (1999). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. Em CUNHA, MJ e SANTOS, P.(orgs.) *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Editora UnB, Brasília, Brazil.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Tavares, A. (2012). *Português XXI*. Lidel
- Tavares, A. & Tavares, M. (2012). *Avançar em PortuguêsI*. Lidel.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Vidal, J. G., & Manjon, D. G. (1993). *Cómo Enseñar en la Educación Secundaria*. EOS.
- Vita, C. P. (2005). *A opacidade da suposta transparência: quando amigos funcionam como falsos amigos* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).

Anexos

Anexo 1. Acordes e letra da canção “Mundo ao Contrário” dos Xutos e Pontapés

Xutos e Pontapés - Mundo ao Contrário

Am **D**
 onde vais?

C **F**
 perguntas tu ainda meio a dormir

Am **D**
 não sei bem

C **F**
 respondo eu sem saber o que vestir

Am **D**
 porque saís?

C **F**
 ainda é cedo e tu não sabes mentir

Am **D**
 nem eu sei

C **F**
 só sei que fica tarde e tenho de ir

Am **D**
 bem depois

C **F**
 de estar na rua instalou-se uma dor

Am **D**
 por nós dois

C **F**
 talvez sair tivesse sido melhor

Am **D**
 se assim foi

C **F**

porque me sinto eu a morrer de amor?

C **F** **C**
tenho a noite a atravessar
 Dm
dói-me não ir
 Am
mas não me deixas voltar

C **F**
se gosto de ti
 Am
se gostas de mim
 D
se isto não chega tens o mundo ao contrario

C **F**
se gosto de ti
 Am
se gostas de mim
 D
se isto não chega tens o mundo ao contrario
 F
o mundo ao contrario
 Am
o mundo ao contrario

Anexo 2. Guia de aula - exemplo (diferente de plano de aula)

Guia de aula de 26/09/2017

1. Debate: Viagens – “É melhor acampar no campo do que dormir num hotel de 5 estrelas” ; “Para aproveitar bem as férias não se pode ficar parado”
 - a. 2 Grupos – apresentar argumentos contra e a favor
 - b. Vocabulário para concordar/discordar/dizer a opinião

2. Fazer o TESTE

3. Pág. 169 Ex. 6
 - a. Escrever frases
 - b. Corrigir oralmente e escrever os verbos no quadro
 - c. Mostrar os monumentos no PC e apresentações dos alunos (era TPC)

4. Pág. 174 – Ditar perguntas e depois ouvir sem ver o texto
 - a. A Teresa já viajou antes?
 - b. De que tipo de trabalho gostou a Teresa? R: Investigação e entrevistas
 - c. Qual é a posição de Fernando Reis no jornal? R: Chefe de redacção
 - d. Que curso fez a Teresa? E com que média? R: Comunicação social com 15
 - e. Por que é que a Teresa quer mudar de jornal? R: Gostava de escrever reportagens sobre temas interessantes e importantes

 - f. Corrigir e explicar expressões novas

 - g. Ordenar o texto – CHAVE: 1-B 2-D 3-F 4-A 5-E 6-C

5. Pág. 176 – Ex. 2 – CHAVE: 1-D 2-A 3-C 4-F 5-E 6-B

6. TPC - Escrever o seu próprio currículo com base no Exercício

7. Exercício 7 + 4 profissões das quais escolhem 1
 - a. Perfil: Um tem de ser/ter
 - b. Um não pode ser/ter

8. TPC + 1 profissão

9. Entrevista de Trabalho *roleplay* a pares – VOCABULÁRIO

a. Empregos diferentes (exemplos)

b. Roupa

c. Documentos

d. Experiência profissional

e. Habilitações profissionais

f. Saudações / despedidas

g. Qualidades / defeitos

Anexo 3. Teste sobre o tema “Viagens”

Era madrugada e estava pronto para a minha _____ a Portugal. Antes de sair de casa, verifiquei mais uma vez se tinha todas as coisas de que precisava na _____: o _____ para me identificarem no aeroporto, muita _____ para vestir, _____ de _____ para usar na praia, um _____ da cidade de Lisboa e uma _____ para pôr às costas.

O avião _____ pelas 10 horas da manhã, com destino em Lisboa. Quando cheguei, senti-me logo bem e à vontade, porque as pessoas foram muito _____. Passei muitos dias na _____ a apanhar sol, mas não me queimei porque levava comigo muito _____. A água do _____ estava fria, mas _____ na mesma. Também _____ monumentos e outros sítios interessantes.

Tive a oportunidade de provar _____ típica e, sempre que saía à noite, havia imensa _____ nas ruas!

Fiquei num _____ em regime de _____, por isso não tive de preparar refeições, o que me deu mais tempo livre para aproveitar a cidade.

Quando _____ a casa, estava tão cansado! O tempo passou num instante, e desde o momento em que o avião _____, que só pensei em voltar!

Anexo 4. Teste sobre o tema “Profissões”

Completa as seguintes frases:

1. Um homem que cura doentes num hospital é um _____ .
2. Uma mulher cuja profissão é cortar o cabelo aos clientes é uma _____ .
3. Um homem que constrói prédios é um _____ .
4. Uma mulher que ajuda os médicos e trata de doentes é uma _____ .
5. Um homem que viaja até ao espaço numa nave espacial é um _____ .
6. Para se ser uma boa _____ é necessário gostar de crianças e de ensinar.
7. Para se ser um bom _____ é necessário ter boa forma física e espírito de equipa.
8. Um _____ tem de ser inteligente e gostar de animais.
9. Uma _____ tem de ter boa voz e gostar de música.
10. Um _____ tem de saber muitas coisas acerca de plantas e árvores e gostar do campo.
11. Para se ser um bom carpinteiro é necessário _____
12. Para se ser uma boa pintora é necessário _____
13. Para se ser uma boa mulher de negócios é necessário _____
14. Para se ser um bom bombeiro é necessário _____
15. Para se ser um bom vendedor é necessário _____

Nome: _____

Nota: _____